



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Representação Docente Sobre o TDAH: Uma Análise a Partir da Teoria da Subjetividade

Bárbara Luisi Diniz Nunes

Brasília
Dezembro 2016



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Representação Docente Sobre o TDAH: Uma Análise a Partir da Teoria da Subjetividade

Bárbara Luisi Diniz Nunes

Monografia apresentada como requisito para
conclusão do curso de Psicologia do UniCEUB –
Centro Universitário de Brasília .Professora
Orientadora: Valéria Deusdará Mori

Brasília
Dezembro 2016

Folha de Avaliação

Autor: Bárbara Luisi Diniz Nunes Título

Título: Representação Docente Sobre o TDAH: Uma Análise a partir da Teoria da Subjetividade

Banca Examinadora:

Professora Dra. Valéria Deusdará Mori
Orientadora

Professora Dra. Marília Bezerra
Examinadora

Professora Dra. Luciana de Oliveira Campolina
Examinadora

Brasília
Dezembro 2016

Agradecimentos

A Psicologia me proporcionou uma visão mais ampliada dos processos humanos, me permitiu ter um olhar, mais crítico e reflexivo voltado para aspectos subjetivos contribuindo com novas reflexões e o rompimento com as amarras sociais da padronização de comportamentos e condutas idealizadas. A Psicologia me proporcionou ferramentas para desconstrução de premissas arraigadas que levam a exclusão e a invisibilidade do outro, me proporcionou uma visão de singularidades, potencialidades e reconhecimento do outro.

Essa Monografia tem um grande significado pra mim, pois através dela superei minhas e dificuldades, me tornando mais confiante em minhas possibilidades. Minha trajetória foi marcada por muitas risadas, alegrias, preocupações, lágrimas e realizações. Há quanto tempo eu sonhei com isso e hoje estou aqui, porém, este trabalho não é apenas meu, mas sim de pessoas incríveis das quais tive o prazer de conviver e amar. Sendo assim, Essa Monografia é da minha querida mãe, que sempre me apoiou, meus amados irmãos que estavam comigo nessa batalha, meus primos que me incentivaram e me acolheram no momento de desespero, meu querido filho pelo seu amor genuíno e por compreendera minha ausência e meu companheiro por sua dedicação, paciência e por demonstrar tamanho amor por mim. Foi uma longa e árdua caminhada até aqui, mas eu tive as melhores companhias ao meu lado, gratidão eterna as minhas amigas e amigos Alessandra Soares, Ramon Braga, João Felipe e aos meus amigos de estágio supervisionado em especial Júlio Lopes e Luís Felipe obrigada pelas risadas, cumplicidade e ensinamentos.

Estou muito feliz por realizar esse percurso, o melhor de tudo foi ter professores que tenho muito orgulho e admiração. Gratidão eterna a minha orientadora linda Valéria Mori que me auxiliou ao longo deste trabalho, obrigada pelo incentivo, paciência e o

melhor de tudo obrigada pelo abraço foi muito significativo pra mim. Gratidão a querida professora Luciana Campolina que me ajudou com as bibliografias do trabalho, leituras reflexivas, pelas supervisões apaixonadas e pelo exemplo de ética. Gratidão eterna a professora Ingrid Raad que contribui com a realização do trabalho, pelas palavras de carinho e incentivo. Gratidão eterna aos professores Leonardo Mello, Michela Ribeiro, Morgana Queiroz, Cynthia Ciarallo, Maria do Carmo e José Bizerril professores que contribuíram com meu desenvolvimento emocional e intelectual. Gratidãoao João Gabriel e Davi, que proporcionarão momentos únicos que tocaram a alma com suas expressões genuínas de carinho.

Também sou grata pela equipe da Instituição Lar dos Velhinhos e a Escola Cnec que me acolheram, me apoiaram e compartilharam ensinamentos. Obrigada cada idoso e cada criança pelos abraços e demonstração de carinho, vou levar comigo cada sorriso que vocês me deram ao longo dessa caminhada.

“É essencial criar um ambiente no qual os estudantes possam descobrir as alegrias do aprendizado e da indagação do mundo que os rodeia. O professor poderia ser considerado a maior influência ou "fator ambiental" na educação do aluno, pois a atitude e o caráter do educador têm um impacto decisivo no aprendizado e no desenvolvimento dos que estão sob sua instrução. Os professores precisam reconhecer os pontos positivos de cada aluno e elogiar sinceramente cada esforço dele que assim possam ajudá-lo a manifestar cada vez mais o potencial”.

(Daisaku Ikeda)

Resumo

O ambiente escolar tem uma visão unidimensional do aprender, logo, comportamentos que destoam do padrão incomodam e devem ser ajustados no processo de aprendizagem. O problema, no entanto, é como o aluno perde sua singularidade, sendo diagnosticado e submetido ao uso de drogas medicamentosas na tentativa de adequar o discente as normas institucionais, dessa forma, gerando um alívio aos autores envolvidos. Para tanto, esse estudo através da Teoria da Subjetividade embasada na metodologia de caráter construtivo-interpretativo de González Rey tem como proposta compreender as representações de um docente sobre o uso de psicofármacos para o diagnóstico de TDAH e seu impacto na aprendizagem do aluno. A participante desta pesquisa foi uma professora do ensino fundamental das séries iniciais de uma escola particular em Brasília, que leciona atualmente para alunos com o diagnóstico de TDAH. Os instrumentos utilizados neste estudo foram a dinâmica conversacional e complemento de frases. O estudo tratou sobre as representações de uma docente sobre o diagnóstico de TDAH, o resultado desta pesquisa mostra crenças que transitam em padrões hegemônicos de conduta, cujo foco consiste em corrigir e enquadrar o aluno a um ritmo de processo de aprendizagem.

Palavras-Chaves: TDAH, Diagnóstico, Representações, Subjetividade e Professores.

Sumário

Introdução	1
Objetivos.....	4
Objetivo Geral:	4
Objetivo Específico:.....	4
1. Fundamentação Teórica.....	5
1.1 A Padronização do contexto plural e diverso.....	5
1.2 O efeito da Medicalização e a invisibilidade do aluno.....	10
1.2. A naturalização do diagnóstico	13
3. Método	19
3.2 Instrumentos	22
3.3 Participante	23
4. Análise e construção da informação	24
Considerações Finais	32
ANEXOS	39

Introdução

O ambiente escolar tem como prática estabelecer normas, padrões, metas a serem seguidos regularizando e estipulando condutas na relação aluno e instituição. Abramowicz (2003) nos diz que: “O sistema escolar continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades e se limita a ensinar suas próprias produções e a provar ou reprovar com base em critérios de precedência que ele mesmo definiu com mínimos[...]” (p. 21).

Estas práticas tem um olhar míope ao enquadrar os alunos a padrões pré-estabelecidos pela ciência médica. Os discentes são padronizados por critérios de normatização em que desconsidera a especificidade e singularidade de cada um. A dificuldade de não aprender de acordo com essa concepção compreende que o aluno é responsável pelo seu fracasso, desvalorizando fatores centrais que contribuem para que o mesmo não se desenvolva. Um dos fatores principais é despreparo do professor, uma vez que não reconhece o aluno como sujeito de possibilidades.

Questionamentos que perpassam o processo de aprendizagem são deixados de lado buscando um culpado, um responsável capaz de compreender o fenômeno do aprender e não aprender, desconsiderando o aluno que aprende dentro das suas possibilidades e subjetividade, tendo o diagnóstico como conforto capaz de explicar o que a criança tem. Encontrando no medicamento um apoio, criando uma expectativa que a droga age de uma forma eficaz, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto os alunos são encaminhados para serviços especializados a fim de descobrir uma causa orgânica.

Práticas pedagógicas reducionistas que não compreendem o sujeito de possibilidades tendo uma visão hegemônica do aprender, práticas difundidas e

compartilhadas no contexto escolar, limitam que o aluno aprenda a partir das suas próprias produções subjetivas caracterizando uma forma reprodutiva e de passividade a aprendizagem.

Ao estudar a teoria da subjetividade desenvolvida por Gonzalez Rey, ampliei minha compreensão dos processos educativos. O professor deve mobilizar e considerar a subjetividade do aluno, em que o mesmo só aprende a partir do que faz sentido, que interessa e que mobiliza. Pensar o aluno a partir da sua especificidade e características próprias, procurar conhecer o que toca o discente contribui com processos de aprendizagem, gerando curiosidade e proporcionando novo saber.

A teoria da subjetividade me fez perceber que o aluno vai além da queixa escolar do professor em que o processo de aprender perpassa a dimensão cognitiva ampliando a minha concepção acerca dos processos de aprendizagem considerando o aluno um sujeito ativo que aprende dentro das suas possibilidades. Tive o privilégio a partir desse referencial teórico de romper com formas de pensar compartilhadas socialmente, em que dentro dessa perspectiva reducionista e hegemônica, busca explicar os fenômenos do aprender e não aprender de forma organicista.

Através do referencial da teoria da subjetividade pude compreender que a queixa escolar vai além da interpretação reducionista que o processo de aprendizagem ocorre a partir dos processos simbólicos-emocionais em que a emoção tem papel central no processo de aprender compreendendo o aluno como singular em que a aprendizagem vai além de concepções tradicionais e hegemônicas de aprendizagem.

O interesse no tema surgiu a partir da minha experiência na instituição particular em Brasília no ano 2012 na qual acompanhei um aluno diagnosticado com TDAH. Um ano depois ao realizar a disciplina Psicologia Escolar percebi que essa experiência foi

um privilégio, pois a partir desse momento, em virtude do que vivenciei, surgiu em mim uma inquietação. Será que o comportamento de indisciplina e não aprender é uma decorrência do diagnóstico ou fruto de uma representação docente? Acompanhei este aluno de 8 anos em seu ambiente escolar com o comportamento de indisciplina, agitação e agressividade para com os colegas. Por condição da escola, aluno deveria ter uma tutora para que possibilitasse a sua frequência às aulas. Durante esse período de seis meses pude perceber que a criança não era compreendida em sua singularidade. Por ter tido comportamento agressivo com os colegas, ela foi obrigada a sentar no fundo da sala, na última carteira isolada de todos. Em meu primeiro dia com o aluno na escola, a professora me recebeu com a seguinte afirmativa: Mais uma tutora para acompanhar Davi. Neste estudo o aluno qual me referencio será chamado de Davi. Tal fato chamou-me a atenção pela atitude de desdenho com a criança.

De fato o aluno era agitado e agressivo. Fui a terceira tutora no período de um ano. Com o tempo percebi que seus comportamentos de indisciplina e agressividade foram diminuindo a partir do momento que comecei a apontar o seu comportamento por meio de adesivos com uma carinha triste quando era agressivo ou inquieto e a quando apresentava comportamento de atenção as tarefas e ao comando da professora recebia adesivo com carinha sorridente. Estabelecemos um vínculo de parceria e diálogo. O aluno relatava fatos do seu ambiente familiar, e de como era triste a separação dos seus pais. Quando não atendia as expectativas de seus avós, ouvia deles as seguintes frases: Deus vai te castigar. Se você continuar assim seu pai não vai querer ficar contigo. Sua mãe vai viajar e não vai te levar.

Nossa parceria terminou quando Davi começou a fazer o uso de medicamento. Ele foi autorizado pela direção da Instituição a frequentar a escola sem um responsável para acompanhá-lo.

Pude perceber que o comportamento descrito a respeito do Davi era justificado pela falta de psicofármacos. Tal atitude e crença na administração de medicamento como a solução e controle dos corpos indisciplinados fortalece o olhar clínico.

Crianças diagnósticas com TDAH estão sujeitas a rótulos como inquieto, malcriado, problemático, indisciplinado e questionador de regras caracterizados por falta de atenção e hiperatividade. Contrapondo essa lógica, De Luca (2009) afirma que a indisciplina está relacionada ao despreparo do professor, atitudes como agressividade, grosserias, inquietação estão relacionadas ao melhor ou pior preparo do mesmo.

Considerando que o contexto escolar está submerso em práticas difundidas que perpassam a individualidade do discente impossibilitando o encontro de novas posturas e reflexões, surge a necessidade de refletir sobre essas ações no sentido de preparar o docente para a realidade plural e diversa da escola, refinando a sensibilidade do professor para o reconhecimento do outro desvinculando aspectos de cunho patológico e corretivo.

Objetivos

Objetivo Geral:

Compreender as representações dos professores sobre o uso de psicofármacos para o diagnóstico de TDAH e seu impacto na aprendizagem do aluno.

Objetivo Específico:

Compreender as representações sobre o diagnóstico de TDAH.

1. Fundamentação Teórica

1.1 A Padronização do Contexto Plural e Diverso

Para compreender o fenômeno que usualmente se denomina o não aprender e do não se comportar em sala de aula, é importante destacar que este fenômeno está calcado no padrão desejável de aluno a ser seguido. É estabelecido um eixo hierárquico como referência de desenvolvimento, pelo qual entende-se que as pessoas se desenvolvem e aprendem da mesma forma, em um mesmo tempo de modo universal, caracterizando o padrão normal e anormal. O indivíduo fora desse padrão hegemônico de aprendizagem muitas vezes é diagnosticado e rotulado.

A busca contínua pela padronização implica no aprender de forma universal, a compreensão desse fenômeno aprisiona o aluno que não aprende em seu próprio corpo, sem possibilidades de aprender, refletir e questionar, legitimando que a criança não é sujeito de poder, sendo assim, considerada inadequada e desajustada, passível de correção para tentar alcançar metas estipuladas pela Instituição.

Sendo assim, o aluno já vem com pré-diagnóstico dos professores aos profissionais de saúde, afirmando que comportamentos não hegemônicos ou que destoam do normal, devem ser corrigidos para se adequarem aos padrões normativos de aprendizagem. Por consequência o aluno se apropria de uma incapacidade que não existe em que o saber do professor sobre seu diagnóstico, é preponderante, impossibilitando a possibilidade de novos comportamentos.

A concepção naturalista, calcada no biológico nega qualquer prática individualizada em que o aluno tem que se enquadrar as formas vigentes de aprendizagem do ensino tradicional. Desta forma, Naparstek (2004) faz uma provocação quando afirma que o sintoma desse transtorno produz desconforto no ambiente escolar,

afirmando que o ensino tradicional tem uma postura idealizada e comportamentos não esperados devem ser ajustados e adaptados.

O sistema educacional exclui os que não têm a possibilidade de atingir o que foi estabelecido. A normatização de condutas tem como lógica a adaptação dos alunos às regras e às normas institucionais, de modo a serem disciplinados e silenciados legitimando normas idealizadas, negando a diversidade (Tunes & Pedroza, 2011). Ao encontro dessa crítica, Moysés (2011 citado por Raad & Ximenes, 2011) afirmou que ao se negar a diversidade acreditando que o desenvolvimento ocorre de uma única forma criam-se anomalias, patologias e deficiências.

O diagnóstico tem o poder limitador em que o aluno, com necessidades escolares se apropria de uma inabilidade que não é dele, acreditando que o problema está unicamente em si, produzindo sentimentos de imobilização e conformismo diante do diagnóstico. González Rey (2002) faz considerações a respeito do diagnóstico ressaltando que “O paciente diagnosticado perde sua condição de sujeito, e com isso se reforça a própria “condição” de doente, a qual, ao ser definida em todos os seus sistemas de relação, chega a definir a identidade do sujeito” (p. 105).

A lógica docente é organizada em função de um saber específico, através desse saber o professor direciona suas práticas pedagógicas, sendo assim, dificuldades escolares e comportamentos dissonantes da normalidade são direcionados a ideologia de desordem biológica, que tem um embasamento teórico alinhado ao modelo biomédico ratificando o discurso de que o aluno com TDAH não consegue se adequar as normas escolares por conta do transtorno. Coelho (2011) faz uma crítica sobre a postura educacional padronizada. Ela nos diz: “[...] fracassa em atender a diversidade das formas de aprender, pois definem uma única maneira, um modelo idêntico para todos”

(p.170).

O diagnóstico tem uma marca potente em que opera e se configura no cotidiano educacional em que essas crenças e representações organizam o modo de atuação do ambiente escolar.

Há duas concepções que subsidiam atitudes pedagógicas em relação aos comportamentos dos alunos com diagnósticos de TDAH, a naturalista e a histórico-cultural. Para matriz naturalista o desenvolvimento significa progresso, evolução, seguindo uma linha hierárquica para se chegar ao fim desejado. O desenvolvimento é um processo determinado naturalmente pela configuração biológica do ser, nesta perspectiva há um padrão universal de aprendizagem. Já a matriz histórico-cultural percebe o desenvolvimento do indivíduo considerando os aspectos sociais e culturais, em que o processo não é linear e nem é entendido como progresso, mas com um desenrolar de mudanças qualitativas que nem sempre seguem na mesma direção. O desenvolvimento é dotado de uma singularidade ímpar, portanto, não é passível de padronização olha-se o indivíduo em sua singularidade, sendo assim, o desenvolvimento não ocorre de forma padronizada (Brito, 2005).

As práticas naturalistas reduzidas à lógica médica aprisionam e limitam o homem, ao pensar no indivíduo através do diagnóstico e não por sua singularidade. O diagnóstico possui uma eficácia social, naturalizando, legitimando normas e definindo desvios. O uso de medicamentos é uma tentativa de obter uma normalização de aprendizagem e de conduta adaptando o indivíduo às regras e às normas institucionais (Rosemberg, citado por Richter 2011).

A padronização da aprendizagem corrobora com a concepção biologizante, em que o defeito está na criança, desconsiderando a diversidade e singularidade de cada

aluno, revalidando rótulos, contribuindo com a autenticidade de que o diagnóstico fundamenta queixas escolares. A crença docente implica compreender dificuldades escolares em causas orgânicas através do embasamento teórico reducionista, em que o diagnóstico se configura como definidor do fracasso escolar, desconsiderando qualquer outro aspecto que contribui com o sucesso e o fracasso do aluno.

A padronização legitima o modelo a ser seguido e aceito socialmente de acordo com (Tunes & Pedroza, 2011) a padronização é construída socialmente um referencial a ser atingindo e conquistado, transformando aqueles alunos que não conseguem acompanhar os demais em fracassados pelo fato de não se enquadrarem ao mesmo ritmo de aprendizagem padrão. De acordo com as autoras o sistema educacional está organizado para excluir os que não têm a possibilidade de realizar o que foi estabelecido, focando apenas em desempenhos e resultados.

A padronização de acordo com Tunes (2011) é compreendida como controle social da aprendizagem em que se faz necessário uniformizar caminhos e metas para o aprender. Sendo assim, definem o que será estudado e como será estudado, um "currículo" que padroniza os conteúdos que deverão ser apresentados. A autora destaca que a instituição espera que os alunos cumpram o "script" de programação de conteúdos a serem aprendidos. Porém, há alunos que não alcançam a competência idealizada, não aprendem da mesma forma e nem no mesmo tempo. Quando isso ocorre muitas vezes essas crianças são rotuladas por não se adequarem a premissa de comportamentos desejáveis. Tunes faz consideração a respeito da aprendizagem “Toda aprendizagem é um fenômeno singular, intrasferível, não reproduzível, irreduzível a classes ou padrões” (p.11).

Os autores da escola têm um pré-conceito de que aprendizagem tem caráter

linear, esta concepção de aprendizagem implica na exclusão daqueles que não conseguem acompanhar da mesma forma as outras crianças, em outras palavras desqualificando - as. A própria Instituição contribui com caminhos excludentes originando que aprendizagem ocorre de uma única forma para uma diversidade de alunos, sendo que, o processo de aprendizagem ocorre a partir da singularidade de cada aluno. A crítica às formas tradicionais de aprendizagem foi claramente expressada por Tunes e Pedroza, 2011 ao afirmarem:

O desafio não é tentar incluir os excluídos, mas incluir a diversidade como condição humana. O desafio é incluir na sociedade, o enfoque da aprendizagem individual e não a soberania do ensino imposto, competitivo, classificatório e padronizador, Estamos perdendo tempo com a inclusão dos "diferentes" dentro da fabricação de "iguais" (p.26).

As escolas tradicionais subscrevem a aprendizagem individual, por repetição e reprodução, desvalorizando processos individuais de cada aluno, não contribuindo que o aluno pense, reflita e critique, esvaziando o discente de sua singularidade. Essa ideia está relacionada com que nos apresenta Tunes e Pedroza, (2011) “A escola fala, mas não precisa ouvir. A criança não deve falar, mas somente ouvir, sua vida já lhe foi esculpida (p. 28).

Ao encontro dessa lógica Tunes e Bartholo(2006 citado por Tunes & Pedroza, 2011) afirmam que por meio do currículo padronizado, a Instituição contribui com a ideia de modelo de aluno a ser seguido, dessa forma, a escola identifica alunos aptos e os ineptos contribuindo com a ideia de patologias em que recebem rótulos de dificuldades escolares.

A naturalização em que a aprendizagem ocorre em um segmento homogêneo e por ordens biológicas são representações comuns no ambiente escolar, e tal compreensão pode causar um impacto negativo nas relações e na percepção que o aluno

tem de si. Para González Rey (2011) a criança considerada com defeito tem comprometimento em seu desenvolvimento por processos inadequados de socialização de ensino, essa relação implica na dificuldade no desenvolvimento em que o distúrbio está associado a funções particulares e limitações concretas no aluno com transtorno. Deste modo, criança classificada com dificuldade na aprendizagem sofre com ansiedade e medo de fracassar. O autor afirma que antes mesmo de realizar tal tarefa o discente vivencia o fracasso subjetivamente, implicando na realização da mesma.

Simbolicamente comportamentos considerados inadequados no ambiente educacional debruçam em causas orgânicas, logo, o diagnóstico passa ser um elemento significativo do não aprender e não se comportar desencadeando o ato de medicalização em que o uso de psicofármacos é utilizado como instrumento que vai solucionar queixas escolares e devolvê-los a sala de aula ajustados.

1.2 O Efeito da Medicalização e a Invisibilidade do Aluno

O ato de medicalizar comportamentos indesejáveis em sala de aula tem um efeito mais cômodo no âmbito escolar, porém, o aluno continua em sofrimento, pelo fato de não ser acolhido e compreendido em sua singularidade e potencialidade.

A dificuldade de manter atenção e encontrar interesse que mobilizem o aluno para uma aprendizagem significativa, afasta o professor da tentativa de promover o interesse da criança. Essa dificuldade que o aluno expressa em sala de aula aproxima o professor a lógica medicalizante em que são incorporadas queixas escolares em bases cognitivas.

Práticas pedagógicas dominantes advindas do modelo biomédico, através de representações reducionistas afastam o aluno de seu caráter protagonista e de suas

possibilidades de aprender, atribuindo a queixa escolar a um diagnóstico vinculando uso do medicamento como possibilidade para aprender e se comportar, reduzindo o discente a lógica medicamentosa, a fim de aprender e controlar o comportamento em sala de aula. Em outras palavras, pode-se dizer que a queixa escolar está atribuída somente no aluno.

Essa responsabilização está ancorada no discurso reducionista biológico em que a droga tem um poder de disciplinar, compreendendo que o aluno é incapaz de alcançar aprendizagem e a disciplina sem o uso do medicamento. Estes pressupostos quando incorporado pelos autores da escola têm implicações na busca de soluções perniciosas em detrimento ao discente.

(Collares& Moysés, 1994, p. 25) definem a medicalização:

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. Um exemplo gritante de como se medicalizam as grandes questões sociais constitui o próprio processo saúde-doença, que vem sendo transformado em um problema médico, referente a cada indivíduo em particular.

O processo de medicalização reafirma uma concepção naturalista, desconsiderando o contexto histórico do indivíduo ao entender o psiquismo humano como biologicamente determinante. Ao encontro dessa ideia Meira (2012), afirma que a

medicalização está vinculada a qualquer comportamento não adequado às normas sociais e a uma suposta causalidade biológica. Sendo assim, sobre esse olhar não há outra possibilidade de desenvolvimento apenas a cura (Raad & Tunes 2011).

Performances escolares que não atendem aos critérios da instituição passam a ser compreendidas como distúrbios, como doença, algo patológico que deve ser tratado para se adequar às normas estabelecidas. Esse modo de conceber o desenvolvimento transforma os fenômenos de origens sociais em questões de ordem biológica. Meira (2012) afirma que o processo de patologização compreende o não aprender ou o não se comportar com os problemas neurológicos, essas representações subsidiam ações medicalizantes.

O processo de medicalização para Raad e Tunes (2011) funciona como uma ferramenta de controle social estabelecendo padrões hegemônicos organizando questões sociais em biológicas. Que por sua vez tem que ser corrigida para se adequar aos padrões valorizados socialmente. Este processo contribui para o uso de pacotes de saúde e medicamentos que corrigem defeitos do corpo o que leva segundo as autoras, os indivíduos a acreditarem que não são responsáveis pela sua vida, e que nada pode ser feito sem um auxílio de um profissional de saúde. Ainda sobre essa lógica as autoras nos dizem:

Quanto mais as pessoas pensam que necessitam serem cuidadas, mais se submetem as normas e a tutela de uma produção médica industrial. Ao não se sentirem capazes de resolver seus problemas e de enfrentá-los em toda sua plenitude, as pessoas deixam de assumir o controle de suas vidas. O médico, então, assume o papel de representante do corpo social para que as normas sejam cumpridas (Raad e Tunes 2011, p. 22).

As queixas escolares podem ter origem em outros âmbitos, como problemas familiares e conflitos emocionais. A concepção em que o problema está centrado na criança favorece o diagnóstico e demanda tratamento, uma visão que vem em detrimento ao sujeito tornando incapaz de aprender e se comportar por conta do diagnóstico, o que impede de identificar aspectos que interferem no processo de aprendizagem.

1.2 A Naturalização do Diagnóstico

O TDAH ganha destaque no diagnóstico de muitos alunos no processo de escolarização em que é considerado responsável pelas dificuldades escolares. De acordo com Almeida e Legnani (2008) Atualmente "O diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido uma das descrições médicas mais utilizadas para dar vazão ao mecanismo de psicopatologização das dificuldades que comparecem na infância [...]" (p.04). Sendo assim, comportamentos que rompem com a consonância do âmbito educacional têm desdobramentos em um possível diagnóstico. Para Tunes e Pedroza (2011) crianças diagnosticadas com distúrbios educacionais são moldadas para se adaptarem ao padrão estabelecido, o que intencionaliza a visão de aprendizagem em um caráter universalizante em que busca homogeneidade de competências.

Distorções no processo considerado padrão de aprendizagem, como, baixo desempenho escolar, impulsividade, agressividade, agitação, dificuldade de se concentrar preenchem critérios do diagnóstico do TDAH e por consequência um grande número de alunos que apresentam tais características são rotuladas. Para Campolina e Mitjáns Martínez (2011) "Na sala de aula todos são alunos e as diferenças acabam por vezes reduzidas aos elementos de ordem comportamental (indisciplinado, obedientes e rebeldes)" (p 35).

A elaboração do diagnóstico para os desvios de comportamento e transtornos de aprendizagem circunscreve o diagnóstico como forma de compreender o fenômeno do não aprender. De acordo com Guarido (2007 citado por Almeida & Legnani, 2008) afirma que “Presenciamos crianças e suas famílias sendo submetidas ao domínio de um saber médico sem que seus sofrimentos possam ser norteados para outras formas de consideração da subjetividade que não sejam normatizante e de treinamento” (p. 09).

. As interpretações que fogem do comportamento padrão, a falta de não problematizar questões arraigadas no discurso médico por parte dos profissionais da escola e da saúde, perfazem em um diagnóstico, tendo como implicações não compreender as reais dificuldades do aluno. Comportamentos adjetivados, quando atribuído há uma causalidade biológica, transparecem um alívio para os pais e professores e isentam práticas pedagógicas inapropriadas que corroboram no fracasso do aluno.

De acordo com Patto (1997) alunos que não atendem as expectativas do professor em sala de aula, pode implicar na busca de um diagnóstico em que muitas vezes as queixas escolares estão atribuídas a distúrbios de aprendizagem. O diagnóstico tenta explicar as queixas escolares, reafirmando que problemas enfrentados em sala de aula surgem a partir de demandas biológicas. A autora chama atenção também, para o fato, da estigmatização que o diagnóstico gera aos alunos, implicando a exclusão escolar dos mesmos.

Basear-se apenas nos comportamentos apresentados pelo aluno de questionador, de não aceitar regras e distração favorecem erros de avaliação clínica. Para Ciasca (1994) o diagnóstico se inicia a partir de um sintoma característico da dificuldade escolar em sala de aula frente a um aluno que se difere dos demais, e por não se

enquadrar no padrão normalmente aceito, essas crianças de acordo com autora são avaliadas de uma maneira informal em que há critérios de comparações e observações que por vezes são subjetivas, transferindo a dificuldade do aluno para outros profissionais da saúde que concomitantemente prescreve o tratamento.

O diagnóstico é visto como instrumento de intervenção que auxilia os processos de aprendizagem e mantém o bem estar no convívio escolar. Tal como afirma Guarido (2007 citado por Legnani e Almeida,2008) a respeito do diagnóstico:

Há uma grande aceitação, no interior do discurso pedagógico, dessa “cientificidade medicopsicológica”,a qual, baseada na noção de déficit, explicaria os fracassos das crianças na escola, que não seriam capazes de desenvolver competências escolares em virtude de falhas presentes em seu organismo (p.08).

Práticas pedagógicas sustentadas pela segurança e conforto corroboram para um diagnóstico e propiciam soluções medicalizantes na tentativa de adequar o aluno a homogeneidade em que acredita ser do espaço escolar. Crenças cristalizadas com uma visão reducionista e simplista implicam em resolver problemas de comportamentos que geram um desequilíbrio em sala de aula. Buscando soluções que contribuam com o processo educativo atribuindo a proposta terapêutica medicamentosa como ferramenta que diminui conflitos em classe.

Confirmando a importância da subjetividade do aluno no processo de aprender Coelho (2011) faz uma provocação ao afirmar que no contexto educacional os autores estão assujeitados a regras e normas, dificultando a possibilidade de re-configurarem sistemas de crenças e valores para uma mudança efetiva o que implica na predominância de práticas e tradições arraigadas.

Os diversos significados atribuídos ao diagnóstico fazem parte de uma realidade vivenciada no cotidiano por milhares de alunos e educadores. Como dito anteriormente, o diagnóstico tem implicações para o aprender ou o não aprender tornando algo privado que só diz respeito ao aluno, cujos aspectos cognitivos e interesse são insuficientes para que criança alcance aquilo que foi estipulado pela Instituição.

Com o decorrer do tempo, com a falta de alternativas e revisão das práticas educativas, que não promovam a possibilidade de pensar o aluno a partir da sua subjetividade os autores da escola incorporam valores e posteriormente levam à naturalização. Conforme destaca González Rey (2005) “Os fenômenos da subjetividade social, ao se institucionalizarem, naturalizam-se, passando a ser realidades que se antecipam e que se impõem aos protagonistas das relações concretas que têm lugar e um espaço social” (p. 25).

Portanto, a naturalização torna-se um problema uma vez que pensa o aprender e queixas escolares a partir da reprodução de conteúdo e aspectos cognitivos, desvalorizando aspectos subjetivos no processo do aprender, compreendendo as dificuldades de aprendizagem como processo cognitivo, tornando processo do aprender a partir do biológico, como inquestionável.

Dentre os teóricos que debruçam sobre a singularidade da aprendizagem e problematizam o discurso da linearidade, González Rey, (2005; 2011), Tacca (2011) Campolina e Mitjáns Martínez (2011) e Coelho (2011). Proporcionando-nos compreender o discente como sujeito de possibilidades. Ao encontro desta lógica Bezerra (2014) nos diz: “O aluno, nesse referencial teórico, assume uma dimensão social e histórica” (p.30).

Desconsiderando a subjetividade do aluno se legitima que as dificuldades escolares têm ordem biológica, sendo assim, enquadramos alunos dentro de normas e critérios, naturalizando que as queixas escolares têm caráter cognitivo. A forma niveladora do conhecimento vivenciada pelo professor no ambiente escolar produz um sentido e por consequência guia o professor na sua atuação. González Rey (2005) nos diz: “A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos produções de sentidos que configuram sua organização subjetiva.” (p. 24). Logo, muitos alunos recebem o diagnóstico de TDAH por não se enquadrarem ao modelo hegemônico do aprender e se comportar sendo assujeitados a psicofármacos para se ajustar a normas escolares.

A subjetividade social da escola nos possibilita pensar nas diferentes práticas em relação ao aluno em que se configuram distintos processos da subjetividade social que intencionam os processos subjetivos dos alunos que compartilham esse espaço.

Aspectos como crenças, rituais, símbolos e hábitos mobilizam aspectos da subjetividade social em que operam e governam práticas dos profissionais do contexto escolar. Esses autores se sentem representados, apropriando uma identidade escolar, em que imprime valores e significados sobre o modo de atuar, compreender e refletir sobre o fenômeno do não aprender e não se comportar.

Práticas pedagógicas que legitimam o uso de medicamento como provedor do bom comportamento e aprendizagem do aluno, sustenta o discurso de que a droga é segura e eficaz contribuindo com a obediência, concentração e atenção. Campolina e Mitjans Martínez (2011) fazem uma provocação ao afirmarem que crianças com dificuldades escolares têm que se adequarem as normas da Instituição para satisfação

dos interessados.

Para Batista e Tacca (2011) a característica individual do aluno, sua singularidade e sua capacidade própria de aprender no seu tempo e possibilidades tendem a transformar a partir da avaliação do professor sobre o determinado fenômeno em distúrbio. Aspecto esse que é um indicador da forma como a subjetividade social hegemônica de alguns espaços escolares insensibilizam as necessidades singulares de cada aluno, fragmentando o sujeito que aprende em sua possibilidade e tipicidade.

O cenário educacional está cercado de representações e discursos de linearidade, desdobramentos relacionados não somente a perspectiva padronizadora da escola, mas, a graduação do pedagogo. Uma formação defasada em que não contemplam ações pedagógicas com novas reflexões e problematizações sobre o diagnóstico e a medicalização, o que viabiliza a predominância da invisibilidade do aluno. Peres (2014) faz uma reflexão a respeito da importância do resgate do sujeito docente que aprende recursos pedagógicos que possibilitem que futuros profissionais tenham pensamentos críticos e reflexivos aos conceitos dominantes de caráter padronizador.

Essa formação defasada e passiva do docente implica na sua atuação e formaliza práticas de adequarem singularidades a hegemonia de aprendizagem. Mori (2014 p.216) faz reflexões as posturas passivas da formação docente. Ela nos diz:

A necessidade de encontrar elementos que evidenciem distúrbios, comportamentos inadequados, relações de causa e efeito é maior que a análise da diversidade dos processos subjetivos, sua implicação em espaços diferenciados e suas contradições. Pois, uma vez que um problema está objetivado, é mais fácil encontrar ferramentas que permitam a melhor resolução para o que está afetando a vida da pessoa, Não há necessidade de reflexão teórica, pois há todo um receituário pronto para ser usado.

Na Educação, a predominância de considerar comportamentos que destoam do padrão, como desajustes, a forma que esse laço foi fortalecido no contexto escolar em que legitima o diagnóstico e a medicalização para uniformizar as diferenças impossibilita compreender o aluno dentro das suas possibilidades e singularidades. O que de fato, pode estar entrelaçada na aprendizagem da graduação o que evidencia necessidades de recursos teóricos que sensibilizem o reconhecimento do outro.

3. Método

Esta pesquisa se apoia no método construtivo interpretativo baseado na Epistemologia Qualitativa González Rey (2005). A Epistemologia Qualitativa tem como definição o “caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” González Rey (2005, p.5).

Nesse sentido a pesquisa não utiliza coleta de dados, observações e testes em que separa os indivíduos em categorias, mas sim, tendo como proposta a fundamentação do subjetivo como fonte de conhecimento. Como descreve González Rey (2005)

“[...] romper com a consciência tranquila e passiva com a qual muitos pesquisadores se orientam no campo da pesquisa, apoiados no princípio de que pesquisar é aplicar uma sequência de instrumentos” (p.03).

Dentro desta perspectiva, o pesquisador tem um papel ativo e reflexivo, rompendo com a postura passiva e tradicional em que o conhecimento se legitima a instrumentos e técnicas padronizadas e classificatórias em que os indivíduos investigados são denominados como um ser inerte na construção do conhecimento.

Sobre a epistemologia qualitativa González Rey (2002) nos diz:

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento na Psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (p.29).

Dentro dessa expectativa a Epistemologia Qualitativa parte de três pressupostos em que o primeiro tem caráter construtivo interpretativo do conhecimento, posto isto, o conhecimento é considerado como uma produção construtiva interpretativa, ou seja, tem um caráter construtivo. O conhecimento é organizado como construção e não como uma realidade estática baseada em categorias universais, portanto, tem caráter ativo em que o pesquisador produz conhecimento na relação dialógica entre pesquisador e o sujeito produzindo sentidos subjetivos.

O segundo atributo é a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico, ou seja, o singular como fonte do conhecimento, rompendo com uma compreensão preestabelecida de significação estática. Legitimando a pesquisa como produção teórica advinda de uma postura reflexiva de produção do conhecimento do pesquisador. Deste modo, é essencial uma relação interativa entre o pesquisador e o participante, tendo um papel ativo motivando o sujeito em que o mesmo possa se expressar melhor consequentemente contribuído com o processo da construção do conhecimento.

O terceiro atributo compreende a pesquisa como processo de comunicação e dialógico nas ciências antropológicas, isso ocorre por meio da comunicação em que o participante se torna sujeito expressando seus desejos, interesses, atuando de uma forma reflexiva, rompendo com a concepção instrumental que visa respostas objetivas

(González Rey, 2005).

Portanto, as expressões trazidas pelo participante são valorizadas pelo pesquisador como fonte de produção de conhecimento, em que temos acesso as representações, interesses, vivências e realidade do contexto em que o sujeito está inserido promovendo a compreensão de aspectos subjetivos e os seus significados. Sendo assim, o conhecimento tem caráter singular em que não há comparações entre os indivíduos, ou seja, participante como sujeito em que sua experiência singular é considerada um conhecimento científico.

Neste sentido, Campolina (2012) afirma que "Os sujeitos individuais se caracterizam como informantes ativos do que se passa no social, o que nos possibilita investigar as distintas formas de organização dos significados e sentidos subjetivos [...]" (p.104)

Logo Epistemologia Qualitativa contempla de forma satisfatória a produção de conhecimento em que considera o indivíduo como um informante ativo, que relata aspectos vivenciados em sua singularidade tendo uma reflexão aberta das expressões diferenciadas de cada sujeito, privilegiando o singular rompendo com categorias classificatórias e universais de conhecimento.

3.1 Construção do Cenário de Pesquisa

Para González Rey “entende-se por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracteriza o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa" (2005 p. 83).

A pesquisa foi realizada em uma escola particular do Ensino Fundamental infantil. Antes do momento empírico ocorre a construção do cenário que se dar por

meio do contato entre pesquisador e participante promovendo um espaço de reflexão. Tive uma experiência na instituição particular localizada em Brasília na qual acompanhei um aluno com TDAH do ensino fundamental, nessa mesma escola procurei a coordenadora que por seu intermédio me apresentou a docente que será chamada como Professora Leandra.

No primeiro momento informei a professora sobre o tema, instrumentos utilizados, objetivos da pesquisa, Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), e os critérios para a participação da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa foi solicitado autorização para gravação das entrevistas em áudio.

Pelo fato de ambas trabalharem próxima uma da outra, não houve dificuldades em marcar o primeiro encontro. A participante confirmou o interesse em participar, formalizando coma assinatura do TCLE. Leandra sinalizou dia da semana e os horários, mas apropriados. Encontramo-nos em uma sala de aula autorizada previamente pela e coordenadora o que garantiu tranquilidade privacidade ao longo da conversa.

Foram realizados três encontros com a professora Leandra, no local e horário, mas conveniente para ela. Cada encontro teve em média uma hora de duração em que dois foram realizados a dinâmica conversacional e por último o complemento de frases. De fato o vínculo com a professora foi essencial no decorrer dos encontros, em que facilitou a disponibilidade e a tranquilidade dos mesmos.

3.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo têm como recurso favorecer as expressões do participante valorizando situações diferenciadas de cada sujeito, privilegiando a singularidade e especificidade do participante e seus aspectos significativos, rompendo com a lógica dedutiva do conhecimento.

Neste estudo de caso os instrumentos utilizados foram a dinâmica conversacional e complemento de frases. A Dinâmica Conversacional tem como objetivo conduzir o participante a expressar livremente suas experiências pessoais, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões sobre o tema. O pesquisador tem um papel ativo e criativo contribuindo com clima favorável para que a pessoa estudada sinta bem e fale aspectos significativos que surgem ao longo do processo. A partir desses instrumentos destina a construção de indicadores que permitam compreender os fenômenos produzidos e seus significados que foram percebidos ao longo da pesquisa. González Rey (2012) “Considera-se um indicador todo elemento da informação que ganha um significado hipotético a partir da interpretação do pesquisador [...]” (p. 70).

O complemento de frases têm indutores curtos com frases diferenciadas em que as formas de expressão têm significados particulares, em outras palavras o significado a partir da subjetividade do sujeito em que expressa suas emoções que mais fazem sentido no momento da pesquisa. Neste estudo foram utilizadas 30 frases em que a participante completou de acordo com seus sentidos subjetivos.

3.3 Participante

Foi selecionada como participante da pesquisa uma professora do ensino fundamental das séries iniciais de uma escola particular, com o critério de participação, que leciona atualmente para alunos com o diagnóstico de TDAH e que tenha e possibilidades de discutir e contribuir com a pesquisa e disponibilidade para participar. Nesse sentido tal como afirma Bezerra (2014) baseada em González Rey (2005c) "Esses sujeitos devem ser capazes de prover informações relevantes, e singulares para o problema estudado" (p.91).

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi solicitada a

assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) anexo A, sendo compactuado coma participante, o sigilo total e absoluto da sua identidade.

4. Análise e construção da informação

Leandra nasceu em Teresina, capital do Piauí, é casada e tem um casal de filhos. Está com 39 anos e há 12 anos atua como professora do ensino fundamental das séries iniciais no Distrito Federal. Em sua trajetória docente lecionou para crianças diagnosticadas com Autismo, Deficiência múltipla (DMU) e Síndrome de Down, sendo que, nos últimos anos o foco principal em sala de aula são alunos diagnosticados com TDAH. Quando veio para Brasília foi incentivada pelo marido a fazer um curso superior em Saúde ou Educação, sendo que, optou pela segunda opção pelo fato de acreditar que pedagogia era um trabalho de fácil acesso.

No trecho abaixo há indicadores de construções subjetivas realizadas por Leandra de que área da Educação tem mais chances de alcançar um emprego e ter estabilidade.

Leandra relatou:

“... tinha que escolher algo fácil de conseguir emprego, então escolhi educação.

A princípio foi percebido que Leandro escolheu a educação como um emprego fácil e rápido, não como uma profissão com a qual se identificava. Atualmente há um discurso que prepondera a subjetividade social, em que a pedagogia é atribuída a algo descomplicado e acessível, uma crença enraizada aos conceitos dominantes de que ação educativa é simples. Porém, quando iniciou o curso de Pedagogia, Leandro logo se identificou com a área escolar, e relatou que teve uma professora a qual tinha muito

respeito, carinho e admiração .

"Quando eu comecei a estudar meu olho brilhava, eu me identifiquei muito, eu me espelhei muito na minha professora, sua forma de tratar e brincar com os alunos, ela brincava com a gente no recreio, que professor que faz isso? ela fez meu aniversário surpresa na escola, eu aprendi muita coisa com ela, ela não só ensinou a Leandra ler, mas também a Leandra a ser gente, de valor."

É interessante, a forma que Leandra se expressa em relação a sua professora, em que processos subjetivos produzidos em relação à sua história escolar, está direcionada na atuação e a admiração da mesma em sala de aula, que por sua vez pode ser um indicador de como diferentes processos se expressam hoje em suas atitudes no âmbito escolar. Por conta dessa relação junto com sua educadora se explicita o valor da professora de infância na sua vida evidenciando aspectos que podem contribuir com atuação de Leandra em sala de aula. Leandra trouxe a importância de ser professora através do complemento de frases.

Minha motivação: fazer o que eu gosto, eu costumo dizer que ser professora não é trabalho.

Meu maior prazer: deixar alguém feliz, conseguir tirar um sorriso dela.

Gostaria de: deixar uma marca, um perfume, na vida de quem passa por mim.

Dedico-me: a Deus, minha família e meus alunos.

Neste trecho reflete sobre suas motivações e atitudes de Leandra para com os alunos, para ela atualmente o papel do professor é muito valorizado refletindo em uma produção subjetiva de como ser professora, permitindo compreender os processos subjetivos seus esforços diários em que atua no âmbito escolar valorizando o outro, por outro lado Leandra atua no sentido do não reconhecimento do outro.

No entanto, ao falar sobre o seu aluno Jorge com diagnóstico de TDAH, Leandra relata das dificuldades em ser professora em crianças com esse diagnóstico. A professora fala a seguir suas experiências em sala de aula.

"É uma confusão, bate nos meninos em sala ele não dá conta de fazer nada, só copia, não sei se por causa do TDAH ou desinteresse, tem certas coisas que não dou conta de ensinar, pois ele não tem interesse, o conteúdo é cansativo e chato então ele logo quer sair da sala, eu o deixo sair senão a aula fica pior, pois ele não deixa ninguém quieto, ele não lê, ele copia, se ele tiver fazendo prova ele responde qualquer coisa, não está nem aí, me dando muito trabalho, não quer fazer nada e quando toma o remédio a aula flui normalmente."

A expressão de Leandra de que quando o aluno faz uso da Ritalina a aula flui normalmente pode - se perceber que a preocupação de Leandra está no comportamento do aluno em sala de aula e pouco no processo de aprendizagem do mesmo e na singularidade da experiência do aluno. Mantendo a tradição de que o medicamento é necessário, preponderando o discurso da padronização de condutas e de aprendizagem.

Como Leandra vê o medicamento: *"O medicamento ele controla o comportamento, ele não fica tão agitado, favorece o caminhar das aulas, mas ele não é a solução pra ele prestar atenção na aula, o remédio é um auxílio, pra ele não ficar inquieto, levantando e sentando e interrompendo".*

Dessa forma, pode-se perceber a visão de Leandra sobre o medicamento, em diferentes produções subjetivas. Percebe-se na relação que Leandra faz entre as experiências vividas em sala de aula e a representação sobre o uso do medicamento como uma ferramenta que auxilia o andamento em sala de aula.

A concepção de que o aluno com TDAH apresentam comportamentos característicos de ser agressivo, questionar de regras e desatenção tem impacto de como o professor se posiciona frente ao diagnóstico. Nos dias atuais, ainda perpetua crenças de que é difícil dar aula para aluno diagnosticado e que não toma o medicamento. Isso se dá pelo fato da configuração da subjetividade social e individual estarem calcada na busca da harmonia e o controle em sala de aula, subjetividade social que configura a forma como Leandra representa o TDAH em sala de aula, podemos perceber essas organizações sociais nas expressões de Leandra.

“Em sala de aula quando meu aluno não toma o remédio ele fica agressivo, desafia o tempo todo mundo, ele atrapalha o andamento da turma e aprendizagem dele também, fica desinteressado e aí já viu, mas eu espero que o medicamento me ajude, na concentração dele, que é o foco maior, essa concentração que a gente busca”.

A falta de compreensão de considerar o aluno em sua singularidade e possibilidade pode ser um reflexo das suas vivências no curso de pedagogia que não teve acesso a novos posicionamentos da atuação do professor. Percebe-se que Leandra não promove estratégias que impliquem em uma maior participação do aluno em sala. Entretanto, mesmo diante das dificuldades que tem em sala de aula com Jorge, Leandra enfrenta de forma positiva o seu papel de professora. Como foi dito anteriormente, sua atuação se organiza a partir da forma como a relação que teve com sua professora foi significada.

No trecho abaixo Leandra apresenta aspectos importantes a se pensar do Curso de Pedagogia em que faz referência que o mesmo não oferece recursos para refletir e problematizar o diagnóstico.

Neste trecho ela coloca: *“Quando você entra no curso de Pedagogia, você não sabe*

nada sobre o TDAH e como lidar com ele, você aprende na prática. Eles não oferecem nada, apenas estratégias de alfabetização.”

Desta forma, podemos refletir sobre distanciamento de leituras reflexivas e inquietações sobre elementos que perpassam o reconhecimento do aluno em sua singularidade configurado na subjetividade escolar.

Leandra compartilha uma representação dominante quando fala do diagnóstico. No trecho abaixo a professora relata do modo de funcionamento das escolas, em que o diagnóstico é solicitado para responder e interpretar os fenômenos produzidos em sala de aula, a fim de adequar o que não está dentro da normalidade.

“... quando a gente percebe que tem algo de errado com a criança, a partir daí tem que buscar o que é, o nosso trabalho é orientar os pais sobre isso, pois, a gente tem que ajudar essa criança, a gente percebe que tem uma coisa errada pois, o menino não para, fica distante, fica olhando para o nada, não concentra, muitas vezes o pai não quer aceitar é complicado e o caminho mais fácil é desistir. Então muitos desistem só que é um problema que você empurra com a barriga e que lá na frente vem a tona piorando o caso. ”

Nesse trecho está explícito a universalização dos comportamentos dentro de sala de aula, trazendo elementos dominantes de adequação de desvios e essas crenças norteiam como o professor deve atuar nos espaços escolares. A representação do padrão de normalidade é partilhada no ambiente docente. O comportamento objetivado orienta o olhar de Leandra para os alunos ao afirmar que a partir das suas experiências em aula é fácil perceber quando tem uma inadequação do comportamento.

No trecho a seguir, há processos subjetivos sobre a forma como o diagnóstico se

organiza a partir das suas representações. Uma das questões claramente evidenciadas nesse trecho expressa a subjetividade social da escola uma noção generalizada de comportamentos e atitudes que o aluno deve desempenhar, demandando um dispositivo para adequar essas crianças consideradas desviantes do contexto escolar.

"No primeiro dia de aula eu não sabia o diagnóstico dele, mas sabia que tinha algo errado, a sua experiência em sala que te norteia você só aprende no dia a dia em sala de aula, quando você bate o olho na criança é muito difícil o professor errar, você aprende com a experiência e com a experiência é muito difícil errar, você tem um aluno ele pode passar por várias professoras, mas elas sabem identificar, o professor sabe, acho que é a experiência, não tem como, não tem! você pode fazer mil faculdades mas é sua vivência na escola que sinaliza quando tem alguma coisa errada."

Leandra no trecho acima mostra que a homogeneidade de ritmos e comportamentos padronizados estão impregnados na subjetividade social e sua experiência docente direciona a um diagnóstico que busca de uma forma testar a hipótese do professor tendo o diagnóstico como verdade absoluta que responde o fenômeno em sala de aula. Está evidente que para Leandro a suposta inadequação do comportamento está alinhada a uma postura idealizada de características predominantes no ambiente escolar.

Leandra relata que contribui em outros âmbitos na vida do aluno como fazer amizades, porém, lamenta e diz que não pode ajudar o seu aluno em relação ao TDAH. Leandro se depara com o suposta limitação do diagnóstico, uma situação em que acredita que apenas o medicamento terá efeito, no que se refere a concentração. O comportamento de Leandro evidencia aspectos da subjetividade social escolar em que acredita que um bom desempenho do aluno está relacionado ao uso do medicamento.

“... eu ajudei muito ele a fazer amigos na sua relação, mas na questão do TDAH eu não posso fazer nada, até mesmo porque eu não posso parar a aula por causa dele, ele demanda muito atenção, eu não posso ajudar, pois na sala tem outros alunos.

Leandra está subordinada ao discurso patologizante. E uma vez que compartilha sente-se impossibilitada em sala de aula.

A vivência em dar aula para crianças com dificuldades de se relacionar parece colaborar para distintas produções emocionais, a partir do complemento de frases. Leandro relata que têm outras questões individuais do aluno que devem ser consideradas, porém, algumas falas indicam uma contradição.

Ser professora: é ser melhor a cada dia e saber lidar com as várias realidades de cada aluno

Preocupação principal: Como lidar com a inquietação do aluno, para ele aprender.

Medicamento: Auxilia em sala.

Diagnóstico: É um norte, é importante, mas não é algo definitivo.

Os trechos relatados podem nos indicar que Leandro quando fala que considera cada contexto e a particularidade de cada aluno é contraditório ao relatar que o diagnóstico é importante produzindo processos subjetivos das representações dominantes e compartilhadas no contexto escolar.

Leandra relata:

"Ele tem TDAH, mas não acredito que seja o principal problema do Jorge, tem várias outras coisas, ele pode ter predisposição de falta de concentração e atenção, mas é

importante considerar meio em que vive”.

São processos subjetivos que foram configurados a partir das experiências de Leandra no âmbito educacional que mostram uma contradição ao expressar anteriormente a ideia de que reconhece quando o aluno tem algo, não se atentando aos ritmos e a diversidades do contexto da escola.

Considerações sobre o caso

As vivências do contexto escolar de Leandra constituíram sua subjetividade e a representação dos alunos, uma concepção de aluno ideal e obediente, o que de fato implica pensar neste modo a um diagnóstico para tentar explicar o que o aluno tem.

O papel de educadora é importante e significativo para Leandra suas experiências em sala de aula carrega sentimentos de motivação, preocupação com os alunos e satisfação em ajudar o próximo. A admiração que Leandra tem com sua primeira professora, pode ser um indicador de sua conduta no âmbito escolar, se mostrando ativa e dedicada com seus alunos.

Uma das questões claramente evidenciadas nas expressões de Leandra está relacionada ao encaminhamento para obter um diagnóstico em que quando ocorrem atitudes e comportamentos inesperados que destoam dos demais como dispersão, desatenção e indisciplina em sala de aula é classificado como algo que precisa ser investigado, sendo assim, são atribuídas determinadas características ao aluno a partir de um saber legitimando o diagnóstico. Em outras palavras, esses sentidos constituem os autores da escola assujeitando o aluno ao diagnóstico para se enquadrar a padrão de normalidade.

Todavia, é interessante considerar que sua formação docente, as práticas e

posicionamentos da sua graduação em Educação não abordaram leituras reflexivas, que privilegiassem a singularidade do aluno. Ações pedagógicas que possibilitassem reflexões críticas em relação aos conceitos tradicionais de aprendizagem permitindo que o futuro docente tenha condições de refletir sobre o processo ensino- aprendizagem.

Leandra ao falar sobre o medicamento considera que o mesmo contribui com a concentração o que facilita as atividades da sala. Sinalizando uma busca de normatização, em que os alunos conseguem desenvolver a partir da droga. São processos subjetivos que foram configurados a partir das experiências de Leandra no âmbito educacional que está relacionada com a lógica de que performances escolares que não atendem aos critérios da instituição passam a ser compreendida como distúrbio que devem ser tratado para se adequar às normas estabelecidas.

O paradigma de que o medicamento controla a conduta do aluno e que o uso da droga contribui com um bom andamento da aula está perpassada a uma representação compartilhada que Leandra atribui como legítima. Em outras palavras, esses sentidos constituem os autores da escola assujeitando o aluno através do diagnóstico a se adequar as normas sociais.

As principais expressões de Leandra nos permitem afirmar que as práticas escolares não compreendem o aluno em sua singularidade, implicando com o espaço homogêneo de ensino, de uma visão com recorte biológico, visando a normatização de condutas do contexto escolar.

Considerações Finais

Um elemento da subjetividade social escolar significativo que podemos evidenciar neste estudo são as condições que estão perpassadas no conceito de pensar o indivíduo através do diagnóstico não através da sua singularidade. As representações do

diagnóstico como causalidade de comportamentos dissonantes no contexto educacional estão associadas às vivências e experiências do professor em sala de aula em que a padronização de comportamentos destoantes produzem uma apropriação de um discurso patologizante. É um erro pensar que o desenvolvimento ocorre através de um sentido único, rotulando por meio de diagnóstico em que as pessoas são passíveis de correção a fim de obter normatização. Dessa forma, podemos refletir sobre a necessidade de constituir uma escola em que as práticas pedagógicas sejam estruturadas de modo a contemplar as necessidades de todos, visando a diversidade em que cada aluno tem dificuldades e limitações.

A subjetividade social organiza o modo de funcionamento das escolas e suas práticas educacionais estão limitadas a uma única forma de aprendizagem em que o ensino baseado nesses pressupostos reduz, anula e leva a exclusão negando que há várias formas de aprender e se comportar. É necessário pensar o indivíduo em sua singularidade de forma a desenvolver suas potencialidades, independentes de terem um diagnóstico.

O ensino deve ser adequado a diferentes tipos de necessidades, ou seja, indivíduos com diferentes comportamentos e distintas formas de aprender e de se comportar, devem ser vistos em sua singularidade, afinal, não se pode supor que há uma única forma de aprender e se comportar. Rompendo com visão idealizada do aluno.

O diagnóstico tem uma condição que acompanha o aluno desde sempre, através de um recorte biológico que anula o sujeito de possibilidades e singularidades. O tratamento medicamentoso habita o imaginário dos autores da escola, como uma ferramenta adequando para corrigir questões que fogem do controle da escola. Em outras palavras, elucida práticas educativas que valorizam o aluno por meio de

psicofármacos.

No âmbito da graduação de Pedagogia há elementos que provocam um distanciamento do docente do papel reflexivo. Ao término do curso o recém-formado está despreparado para diferentes situações e pluralidades no contexto escolar. Concomitantemente implicando na passividade, discursos patologizantes e pensamentos guiados pelo discurso biomédico.

A representação de que o medicamento atua na solução dos problemas em sala de aula é frequentemente compartilhada na escola. Assumir novos posicionamentos de educador, o que exige de fato, um rompimento com essas concepções e práticas dominantes a respeito da educação, tendo uma compreensão de sujeitos ativos, com críticas reflexivas, avançando no rompimento de práticas educativas que implicam um diagnóstico e a invisibilidade do outro.

Aprendizagem linear contrapõe a realidade da diversidade do contexto educacional. As representações organizadas na subjetividade social escolar implicam diretamente na subjetividade do professor, portanto, cristalizando práticas individualizantes em que centraliza todos os processos de aprender unicamente no aluno. Romper com essas práticas que assujeita o indivíduo ao biológico, refletir sobre a posição de possibilidades e potencialidade do aluno contemplam a diversidade e o reconhecimento do outro no âmbito educacional.

Contudo, é importante ressaltar que a permanência de concepções teóricas de aprendizagem reprodutiva no nível de graduação que vão ao sentido oposto de leituras reflexivas e discursões críticas nada mudará o olhar passivo, adaptativo e corretivo do sistema escolar. Portanto, novas posturas e posicionamentos precisam ser lançados favorecendo novas reflexões, o que exige de fato, uma ruptura com concepções

dominantes da educação. Logo, é necessário uma formação docente ativa que contribua com reflexões críticas sobre o ensino hegemônico e suas práticas.

Referências Bibliográficas

Abramowicz, A. & Moll, J. (2003). Para além do fracasso escolar. Campinas, Papirus.

Almeida, S. F. C. & Legnani, V. (2008). A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. *Psicologia: Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 01-13.

Batista, A. S. & Tacca, M. C.V.R. (2011), Possibilidades de Aprendizagem: *Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades*. (pp. 139-152). Campinas, SP: Editora Alínea.

Bezerra, M., dos S. (2014). Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: *para além das representações hegemônicas do aprender* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17772>

Brito, I. F. (2005). Desenvolvimento infantil: *Concepções de professoras e suas implicações na manifestação de preconceito*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Campolina, L., de O (2012). Inovação educativa e subjetividade: *da dimensão histórica - subjetiva implicada em projeto inovador* (Tese de Doutorado). Retirado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10760/1/2012_LucianaDeOliveiraCampolina.pdf

Campolina, L., de O. & Mitjáns Martínez, A. (2011). A escola em sua dimensão reprodutiva: Possibilidades e limites de inovação na educação. Elizabeth, T. (Org.), *Sem escola, sem documento* (pp.31-58). Rio de Janeiro: E-papers

Ciasca, S. M.(1994). Distúrbio e dificuldades de aprendizagem em criança: *Análise do diagnóstico interdisciplinar* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000076186>

Collares, C. L., & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: *(A Patologização da Educação). Série Ideias* (23), São Paulo, FDE, 25-31.

Coelho, C. M. M (2011). Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: Desafios e estratégias. Em Mitjáns Martínez & Tacca, M. C.V.R. (Orgs.) *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. (p.153-174). Campinas, SP: Alínea

De Luca. M., A., S. (2009). O professor e a indisciplina do aluno em sala de aula: *atitudes que podem evidenciar o TDAH*. (PP. 8845-8859).

González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, Thomson.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo, Thomson

González Rey, F. (2011). Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. Em Martínez, A. M. & Tacca, M. C.V.R. (2011), *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. (pp. 47-70). Campinas, SP: Alínea.

Meira, M., E., M. (2012). Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (pp.135-142). São Paulo.

Mitjáns Martínez, A. & Rossato, M. (2011). A Superação das Dificuldades de Aprendizagem e as Mudanças na Subjetividade. Em Mitjáns Martínez & Tacca, M. C.V.R. (Orgs.), *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. (pp. 71-107). Campinas, SP: Alínea

Mitjáns Martínez A. & González Rey, F. (2012). O Subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. Em Castanho, M. I. S., Mitjáns Martínez & Scoz, B. J. L., (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp.59 -84). Brasília, DF: LiberLivros

Naparstek, R. (2004) Bioenergética: *Uma alternativa para o tratamento do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade*. Foz do Iguaçu.

Raad, I. L. F. & Tunes, E. Deficiência como iatrogênese. Em Mitjáns Martínez, A. & Tacca, M. C. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para estudantes com dificuldades e deficiências*. Campinas: Alínea, 2011.

Raad, I. E., & Ximenes, P. (2011). A deficiência como mercadoria. Elizabeth, T. (Org.), *Sem escola, sem documento* (pp.97-17). Rio de Janeiro: E-papers.

Richter, B., R. (2011). O Professor atento ao TDAH: *A Hiperatividade e Indisciplina na Revista Nova Escola*. (pp.02-14).

Tunes, E. (2011). É necessária à crítica radical a escola? Elizabeth, T. (Org.), *Sem escola, sem documento* (pp.09-13). Rio de Janeiro: E-papers.

Tunes, E., E Pedroza, L. P. (2011). O Silêncio Ou A Profanação Do Outro. Elizabeth, T.

(Org.), *Sem escola, sem documento* (pp.97-17). Rio de Janeiro: E-papers.

Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo. Casa do Psicólogo.

Mori, V. D. (2014). Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes do Ensino Superior. Em Castanho, M. I. S., Mitjáns Martínez & Scoz, B. J. L., (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (p.184 -219). Brasília, DF:

LiberLivros

Peres, V. L. A.(2014). Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes do Ensino Superior. Em Castanho, M. I. S., Mitjáns Martínez & Scoz, B. J. L., (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (p.157 -183). Brasília, DF:

LiberLivros

ANEXOS

“Representações de um docente sobre o TDAH: uma análise a partir da teoria da subjetividade”

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília
Pesquisadora responsável (professora orientadora): Valéria Deusdará Mori
Pesquisadora assistente aluna de graduação: Bárbara Luisi Diniz Nunes

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O compreender as representações dos professores sobre o uso de psicofármacos para o diagnóstico de TDAH e seu impacto na aprendizagem do aluno.

Procedimentos do estudo

- Você participará de alguns encontros com a pesquisadora em graduação nessa pesquisa. Eles acontecerão em um local de sua preferência; terão duração aproximada de 1 hora. Estima-se que todos os encontros sejam realizados num prazo de 03 dias.
- Nesses encontros você e a pesquisadora se envolverão em uma dinâmica conversacional que discutirá questões na sua história profissional que sejam do seu interesse expor, refletir e discutir.
- Será utilizado um gravador durante os encontros como auxílio para a pesquisa. O gravador é um facilitador, pois permite a recuperação de momentos importantes. Caso o procedimento lhe cause algum constrangimento, poderá

ser retirado quando achar necessário.

- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Riscos e benefícios

- Existe a possibilidade de surgir durante a dinâmica conversacional temas que levem a questões pessoais do participante e que causem mal estar. Esse risco é moderado.
- Medidas preventivas durante a dinâmica serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Dentro dos temas discutidos, podem surgir temas que lhe causam angústia. Isso ficará claro dentro da dinâmica e o pesquisado não irá aprofundar. Nada será discutido sem um acordo comum. Esse consenso surge durante o diálogo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisará realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudá-lo a obter maior conhecimento sobre compreensão das representações sobre o uso de drogas para o diagnóstico de TDAH.

Participação recusa e direitos de ser retirado do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não serão permitidos o acesso a outras pessoas.
- O material com suas informações (fitas, entrevistas etc) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de ____ de ____

Participante

Valéria Deusdará Mori, morivaleria@gmail.com

Bárbara Luisi Diniz Nunes, celular 86174986

Endereço das responsáveis pela pesquisa :

Instituição: Centro Universitário de Brasília - Uniceub

Endereço: 707/907 - Asa Norte, Brasília - DF

Bairro: /CEP/Cidade: 707/907 - Asa Norte, Brasília - DF

Modelo Complemento de frases

Desejo:

Fico triste:

Não gosto:

Não posso:

Não entendo:

Gostaria de:

Acredito:

O futuro:

Me vejo:

Me dedico:

O mais importante:

Quando criança:

Meu pai:

Minha mãe:

Ser mãe:

Ser professora:

Sempre quis:

Meu trabalho:

Estudos:

Me esforço:

Satisfação:

Desinteresse:

Interesse:

Preocupação principal:

Desafio:

Medicamento:

Diagnóstico:

Dar aula:

Sala de aula:

Escola: